

絵本「くらやみこわいよ」の教材化研究

玉川大学教職大学院・院生 藤野 匡裕
玉川大学教職大学院 松本 修

1 研究の目的

小学校国語科の教科書には、たとえば、レオ・レオニの「スイミー」などのように、もともと絵本として成立している作品が教材となっている例がある。本文が成立してあとから絵をつけたものではなく、絵と本文が一体のものとして成立している。それに対して、テキストだけで成立した作品があとから絵本になったものを教材として用いているものもある。たとえば、新美南吉の「ごんぎつね」がある。絵本には、絵を除いては成立しないような箇所がある場合がある。しかし、教科書掲載に際しては、すべての絵を掲載することはできないので、絵を一部分用いるのが通例であり、絵は学習の際には補助的な役割を果たすことはあるものの、主として学習の対象となるのは文字テキストの方である。しかし、絵が本当に読めており、絵と本文との関係が読めているのかどうかはわからないのが実態である。絵を読むことのリテラシーに焦点をあてる必要がある。

絵本を教材として授業で用いることの意味について、山元隆春(2014: 83)は、ヴァン・ザイル(2012)らの研究を紹介しながら、次のように述べている。

絵本を楽しむということから始めて、それにとどまらず、「読解力」を育てていくためのモデル作品として用いるこうした試み（絵本を用いて「伏線」や「語りの構造」などの理解を進める学習指導の試み：稿者注）を工夫していく必要がある。もちろん、上に掲げたような教科書教材となっている作品（下に言及：稿者注）を読むにあたって、このような働きかけを必ずしも必要としない学習者もいるだろう。しかし、作品と交流するきっかけを見出したい学習者にとって、読むことと解釈するためのヒントをもたらす可能性がある。

山元は、文学を読むためのリテラシーについて絵本を教材として練習を積むという発想が、教科書に掲載されている文学を難しいと感じる学習者にとっては有用であるとしている。絵本での練習が生かされる教科書教材の例として「上に掲げ」ているのは、「登場人物」の分析に対応して「白いぼうし」「ごんぎつね」、「伏線」に対応して「少年の日の思い出」「こころ」である。絵と本文（文字テキスト）が密接に結びつき、その関連性を考えることが必要な作品の場合は、その意味は「練習」以上に強くなる。実践の場で絵そのものを教材として取り上げる例としては、「スイミー」やアーノルド・ローベルの「お手紙」が知られている。

また、山元・奥泉(2014)は、次のように絵本を活用する意義をまとめている。

- (1) 現代の学習者は、多様な形態のテキストから、複数の種類の文法や記号システムを利用して意味構築を行う必要がある。
- (2) そのための学習材として絵本の活用可能性が高まっている。
- (3) このことによって、広い意味での読みの力の育成も促進することができる。

ヴァン・ザイルらの研究は、現代絵本が、文学の読みに必要な視点にかかわるような仕掛けを持っていることから、現代絵本を教材とした授業を構想したものである。現代絵本を教室において教材とすることには、それだけではなく、絵と本文との関連性について意識的になることで、混成型テキストに対するリテラシーを育てるという意味があると考えられる。とりわけ、絵というテキストを読むことで、文字テキストとの関連性を考慮しつつ、読みの力を高める学習を構想することができる。

ここでは、連続的テキストと非連続的テキストの関連性が問題として取り上げられている PISA の影響によってその重要性を増した「リーディングリテラシー (Reading Literacy)」に関わって、マルチモーダルテキストを読む力を育てるために、絵本そのものを教材として用いる学習を想定し、非連続的テキスト（本稿では絵本を用いるので「絵」）に主に焦点を当てながら、連続的テキスト（文字テキスト）との関連を考慮した教材化研究を試みる。

2 絵本『くらやみこわいよ』

絵本『くらやみこわいよ』は、岩崎書店から 2013 年に発行された（レモニー・スニケット 作 ジョン・クラッセン 絵 蜂飼耳 訳 (2013)『くらやみこわいよ』）。英語版は、Snicket, Lemony and Klassen, Jon., (2013) *The Dark*, Little, Brown and Company である。

レモニー・スニケットは、ダニエル・ハンドラー (Daniel Handler) の一部の作品における筆名である。ハンドラーは、カリフォルニア州サンフランシスコ生まれの小説家、脚本家、アコーディオン演奏家で、子供向けのシリーズ「不幸な出来事のシリーズ」でよく知られ、映画化もされている。ジョン・クラッセンはカナダ人のイラストレーターである。

「The Dark」は Hachette Audio からオーディオブックが出ており、最初からオーディオブック、絵本を含めた企画であったと推察される。蜂飼耳は、詩人、エッセイスト、小説家で、早稲田大学文化構想学部教授である。詩集『いまにもうるおっていく陣地』(2000) による第 5 回中原中也賞受賞、詩集『食うものは食われる夜』(2006) による第 56 回芸術選奨新人賞受賞などの受賞歴がある。

レモニー・スニケットは、暗い作風で知られるが、子ども向けの絵本として構想されているこの作品においては、シンプルな構成により、かすかなユーモアと高い象徴性が感じられる。なお、絵本の絵を用いた様々な朗読のビデオが YouTube に上がっている。

「くらやみこわいよ」には、既に佐藤麻野 (2016) による実践がある。佐藤の実践は、文字テキストの象徴表現に着目した問いによって読みの交流の成立を図るものとなっている。「くらやみこわいよ」は文字テキストと絵が緊密な関連性を持っているが、文字テキスト単独でも十分な文学性を持っており、その点に着目している。絵本としてのこの作品の特性に着目したものではないが、文字テキストには書かれていない「電球」の挿絵は補ったテキストを用いており、学習者 (6 年生) もそれに関わる発言をしている。本研究では、すぐれた教材的価値をすでに認められている絵本として「くらやみこわいよ」を取り上げ、絵と文字テキストとの関連性の可能性を見ることのできる教材として、特に絵を中心に検討することとする。

3 「くらやみこわいよ」の絵の分析

ここでは、読み手と図像テキストとの関係性を問題にして、新しい読みの方向を示している奥泉 (2020) の枠組みに基づき、絵の分析を行う。教師の側の教材化のための詳細な

分析であって、必ずしも常にこのような手順を踏んだり、学習者に同じ枠組みを使わせることを想定するものではない。

奥泉は、クレスとルーウェン（2006）、およびそれに対するペインター（2013）の修正を用いながら、教科書における挿絵の読み解き（意味構築（meaning making））を行っている。奥泉に従い、修正を加えられた以下の 10 の観点から、主として絵の分析（本論の目的に即して、絵と文字に緊密な関連のある場合には文字テキストにも言及）を行った。その観点は以下の通りである。（解説は奥泉、クレスとルーウェン、ペインターに基づきやや簡潔に整理したもの）

社会的距離 SOCIAL DISTANCE：読み手がどのような距離や関わり方で見よう位置付けられているか。

近接性 PROXIMITY：テキスト中の人物間の距離や関わり方。

関与 INVOLVEMENT：対象の視線と読者との視線の交わりの程度。

力関係 POWER：対象と読み手の見る角度による力関係。（見上げる・見下ろす等）

対峙関係 ORIENTATION：登場人物同士や読み手との向き合う方向性・親疎にかかわる関係。

焦点化 FOCALIZATION：読み手が何を見るように促されているか、テキスト中の人物に向き合う関係。登場人物の立場を疑似体験させるような仕組みの有無。

感情 AFFECT：人物の表情やポーズなどから読み取れる対象への読み手の関わり的情感。

同調の度合い PATHOS：読み手が絵の世界や人物にどの程度の共感を持つかという関係。絵の細密さの程度などに関わる。

色調等による雰囲気 AMBIENCE：色合いや色の雰囲気によって得られる印象。

強度 GRADUATION：読み手を情緒的にテキストに巻き込む力の強さ。絵の中での相対的な大きさに関わる。

分析は、絵本の題名の入った頁の次の「本文」からの見開き 2 頁を「一つの絵」と見なして、1 ～ 18 の絵について行った。なお、中には左頁と右頁が別の絵になっているものもあり、その場合は左頁、右頁として分けて分析した。なお、これ以外に、絵本の作りとしては、表紙、裏表紙、見開き 2 頁での文字テキスト入りの〈導入 1〉、さらに見開き 2 頁での〈導入 2〉、と言うべきもの、タイトルの頁、訳者後書きと奥付の頁があるが、今回の詳細な分析からは除いた。表紙には 5 枚目の絵の右頁と同じ絵が使われ、タイトルと作者等が書かれている。裏表紙には 17 枚目の絵の右頁と同じ絵が用いられている。「導入」は 12 枚目の絵の左頁の上部分がトリミングされた形で使われ、他の部分は真っ黒な背景となっている。「導入 2」は、13 枚目の絵の左側のラズロが懐中電灯を持って歩いて行く場面の絵が右端に描かれ、13 枚目の絵にはない懐中電灯の光が少しだけ描かれている。タイトルの絵では、その懐中電灯の光の続きが右に向かって開いていく形で白く描かれ、その部分にタイトルや作者等の文字テキストが入っている。

似た構図の 2 つを絵を比べる実践としては、アーノルド・ローベルの「お手紙」の実践が広く行われている。その実践との類縁性を考慮し、ここでは、絵の読み解きを中心とする教材化の方向性に沿って、1 枚目と 18 枚目の絵の分析を示す。

3. 1 1 枚目の絵の分析

絵 1 は以下のような構図となっている。（今回はモノトーンだが、色彩については分析

で一部言及)

絵 1



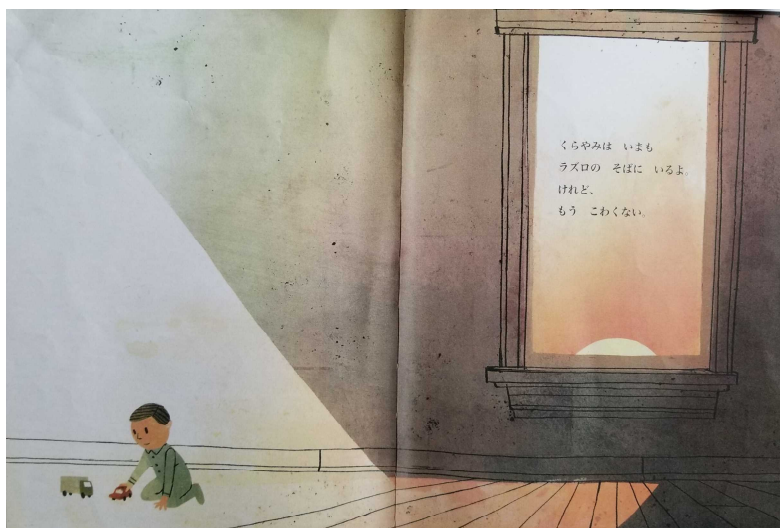
- ・社会的距離 **SOCIAL DISTANCE**: ラズロとくらやみの双方が丁度中間に見える場所に読み手は位置し、ラズロとくらやみの今後の様子をうかがうような「対人的」関係に、読み手が置かれるよう構成されている。
- ・近接性 **PROXIMITY**: ラズロとくらやみは離れたところに位置し、しかしお互いの姿が見える「距離」にあることがわかる。2 人の親疎関係は低いとも言えず、高いとも言えない、微妙な関係性にある。
- ・関与 **INVOLVEMENT**: テキスト中の 2 人と、読み手との視線が交わっていないため、テキスト中の対象と読み手との「関与」の度合いは低い。2 人の声や息づかいがはっきりと聞こえるような位置から見るように位置付けられている構図とは、読み手にとっての「対人的」な意味が異なる。
- ・力関係 **POWER**: ラズロがくらやみを見つめる視線を、読み手が見下ろすことも見上げることもしない水平な角度から、「見守る」立場で今後の様子をうかがう関係に、位置付けられている。それは、くらやみには視線がなく、上からでも下からでも、また水平な位置からの視線でもあると捉えることができるため、ラズロの視線から読み手に捉えさせようとしている。しかし、構図としてはくらやみは右下にある。
- ・対峙関係 **ORIENTATION**: 2 人は同方向を向いているわけではなく、しかし向かい合っているというわけでもない。ラズロはくらやみが気になりくらやみの方を見てはいるが、背中を向けている。このことから、関心があるにもかかわらず、お互いのことをあまり知らない、まだ関わってはいない関係である。
- ・焦点化 **FOCALIZATION**: ラズロとくらやみの双方が丁度中間に見える場所に位置し、ラズロとくらやみの今後の様子をうかがうような、第三者的視点で読み手が置かれて構成されている。
- ・感情 **AFFECT**: ラズロには眉毛が描かれていないため、感情を読み取ることは難しい。口元に注目してみると、ラズロの感情に気付くことができる。ラズロは読み手側である手前の口角が下がっている。このことから、ラズロはくらやみに対する不安感や不信感があるという「対人的」関係を見ることができる。

- ・同調の度合い **PATHOS**： ラズロとくらやみを同じ割合(大きさ)で描くことで、読み手をどちらにも着目させようとしている。
- ・色調等による雰囲気 **AMBIENCE**： 日が沈み切っておらず、部屋全体はまだ淡い色調で統一されている。読み手に、静かなやや寂しげな感情を生起させる。しかし、「こわい」という要素は強くない。ラズロのいる「日の当たっている場所」と日が沈み「陰となっている場所」とが色調でも対称的に描かれており、影の色調が不穏な要素を持っているものの、窓の夕日の周りや差し込んだ床の赤い色は薄く明るくなっている。このことで不穏さはやわらいでいる。
- ・強度 **GRADUATION**： 絵で描かれている登場人物がラズロであり、ラズロが意識する登場人物かつ象徴として描かれているのがくらやみであるということがわかる。また、ラズロがくらやみに対して抱えている感情を文字テキストでは「こわい」と一言で表している。テキストは今後この2人がどのように物語を動かしていくのか惹きつけている。

3. 2 18枚目の絵の分析

絵18は次頁のような構図となっている。(色彩については分析で一部言及)

絵 18



- ・社会的距離 **SOCIAL DISTANCE**： ラズロとくらやみの双方が丁度中間に見える場所に位置し、ラズロとくらやみの今後の様子をうかがうような「対人的」関係に、読み手が置かれて構成されている。
- ・近接性 **PROXIMITY**： 両者は離れたところに位置し、しかしお互いの姿が見える「距離」に座っていることがわかる。そのことから、2人の関係の親疎関係は低いとも言えず、高いとも言えない、絶妙な関係性であるという意味が構築できる。これは、1枚目と同じ画角で描くことで、対比的にもなっている。
- ・関与 **INVOLVEMENT**： 「今後の様子をうかがうような関係」と書いたのは、テキスト中の2人と、読み手との視線が交わっていないため、テキスト中の対象と読み手との「関与」の度合いが低いと捉えたからである。読み手に対し、正面でもなく、背面でもなく、斜めを向いていることから、そっと見守るような関係に読み手を位置させてい

る。

- ・力関係 **POWER**： ラズロがくらやみを見つめる視線を、読み手が見下ろすことも見上げることもしない水平な角度から、「見守る」立場で今後の様子をうかがう関係に、位置付けられていることが分析できる。それは、くらやみには目線がなく、上からでも下からでも、また水平な位置からの視線でもあると捉えることができるため、ラズロの視線から読み手を捉えさせようとしていると判断した。
- ・対峙関係 **ORIENTATION**： ラズロはくらやみに背中を向けている。1 枚目では、くらやみが「こわい」存在であり、気がかりであった。しかし、1 から 17 枚目の物語を通して、ラズロはくらやみに対して「こわい」という感情を抱かなくなった。それがわかるのが、顔の向きである。1 枚目ではくらやみの方を向いているのに対し、この絵ではおもちゃを見て完全にくらやみに背中を向けているのである。背中を向けるという関係性は 2 パターンあり、仲が悪いから背中を向けるという分析と、信頼しているから背中を向けているという分析である。ここでは、信頼しているから背中を向けているという判断を行うことができる。
- ・焦点化 **FOCALIZATION**： ラズロとくらやみの双方が丁度中間に見える場所に位置し、ラズロとくらやみの今後の様子をうかがうような、第 3 者的視点で読み手が置かれて構成されている。
- ・感情 **AFFECT**： ラズロには眉毛がないため、感情を読み取ることは難しい。対照的に描かれた 1 枚目と 18 枚目で変化を認識することができる。最初の場面と最後の場面であり、ほとんど同じ描かれ方をしている。同じ角度(力関係)、視点(焦点化)、そして距離感(社会的距離、関与)で描かれている。そのような描かれ方をしているが、口元に注目してみると、ラズロの感情の変化に気付くことができる。1 枚目では、ラズロの口は読み手側である手前に向けて口角が下がっている。これに対し、くらやみが背後にいらながらも、読み手側に対し口角が上がっていることから、ラズロはくらやみに対する不安感や不信感がなくなり、安心して過ごせる「対人的関係」を見ることができる。
- ・同調の度合い **PATHOS**： 1 枚目と同じ画角で描くことで、変化を読み取らせようとしていることがわかる。今までの物語から、夕日が沈みかかっているにもかかわらず、手元に懐中電灯がなくても安心して遊べるようになったことを、読み手に共感させるような工夫がなされていることから、同調の度合いは高い。
- ・色調等による雰囲気 **AMBIENCE**： 日が沈み切っていないところから、部屋全体はまだ淡い色調で統一されていることがわかる。そのことから、読み手に、静かなしかしほのぼのとした感情を生起させる要因となっていることが意識できる。しかし、ラズロのいる「日の当たっている場所」と日が沈み「陰となっている場所」とが色調でも対称的に描かれていることから、今後に不穏な様子を想起させる要因ともなっていることがわかる。しかし、この絵で検討してきたことを考えると、この色調に不穏な様子はなく、単に日常として描かれている。
- ・強度 **GRADUATION**： ラズロ側に描かれていた文字テキストも、くらやみの現れる窓に示されていることから、ここにも変化を読み取らせようとする工夫がなされている。1 枚目より日は沈みかかっており、それでも懐中電灯がないことから、ラズロのくらやみに対する心情の変化を読み取らせようとする点が強調されている。また、文字テキストにおいても、「くらやみはいまもそばにいる」ことを伝える一方で、「こわくない。」という言いきりの形で終わらせることで、タイトル「くらやみこわいよ」や物語前半の流れに逆行し、変化させる一文にすることで、物語を強く印象付けている。

3. 3 1枚目と18枚目の絵の比較

3. 2で示した分析から、以下の点で違いが見て取れる。

- ・対峙関係 **ORIENTATION**： 1枚目ではくらやみの方を向いているのに対し、この絵ではおもちゃを見て完全にくらやみに背中を向けているのである。信頼しているから背中を向けている。これは、1枚目では、くらやみが「こわい」気がかりな存在であったのに対し、ラズロはくらやみに対しては「こわい」という感情を抱かなくなったからである。
- ・感情 **AFFECT**： ほぼ同じような構図であるが、口元に注目してみると、ラズロの感情の変化に気付くことができる。1枚目では、ラズロの口は読み手側である手前に向けて口角が下がっている。これに対し、くらやみが背後にいながらも、読み手側に対し口角が上がっていることから、ラズロはくらやみに対する不安感や不信感がなくなっている。
- ・同調の度合い **PATHOS**： 絵の細密さとは若干異なるが、18枚目では手元に懐中電灯がなくなっている。安心が読み取れる。読み手はその感情に同調することができる。
- ・色調等による雰囲気 **AMBIENCE**： ラズロのいる「日の当たっている場所」と日が沈み「陰となっている場所」とが色調でも対称的に描かれており、影の色調が不穏な要素を持っている点は同じである。しかし、18枚目の方が、窓の夕日の周りや差し込んだ床の赤い色が1枚目よりも薄く明るくなっている。夕日はより沈んで描かれていることからより「夜」に近いのに、不穏さはやわらいでいる。
- ・強度 **GRADUATION**： 1枚目より18枚目の方が日は沈みかかっており、それでも懐中電灯がないことから、ラズロのくらやみに対する心情の変化を読み取らせようとする点が強調されている。また、文字テキストにおいても、「くらやみはいまもそばにいる」ことを伝える一方で、「こわくない。」という言いきりの形で終わらせることで、タイトル「くらやみこわいよ」や物語の前半の流れに逆行し、変化させる一文となっており、物語を強く印象付けている。

絵としての違いは、①懐中電灯の有無 ②ラズロの顔の向き ③ラズロの顔の表情 ④沈む夕日の位置 ⑤それに伴う色調の微妙な違い ということになる。それ以外は同じであることにも大きな意味があり、そもそも物語の初めと終わりに同じ構図の絵があることは、対比的にこの二つの絵を読むことを促している。

4 絵と文字テキストの関連性

1枚目の文字テキストは、「ラズロは／くらやみが／こわい。」（／は改行）であり、左側の明るい空間、ラズロの頭の上に黒い文字で書かれている。一方、18枚目の文字テキストは、「くらやみは いまも／ラズロの そばに いるよ。／けれど、／もう こわくない。」であり、窓の夕日の上の空間に黒い文字で書かれている。ラズロに寄り添いつつ、「こわい。」と言い切る形の1枚目の文字テキストに比べ、18枚目の文字テキストは、「いるよ。」という読み手への語りかけの口調、「けれど」というくだけた接続詞によって親しい感じで読み手に語りかけてくる印象がある。

この変化は、既に見た絵の分析における変化と同期するもので、見開き〈導入 1〉にある文字テキストの最後の部分の「くらやみを こわがらなくなった／ある おとこのこの おはなし。」という予告された物語の枠組みとも一致している。「もう こわくない。」

はラズロの自由直接表現ないし心中思惟と読むことも可能で、安心したラズロの心情を描いている。絵本が、本来絵と文字テキストの緊密な結びつきによって成り立っていることからすれば当然であるが、絵に焦点化して分析し、文字テキストの分析に向かうことで、文字テキストの情報がどのようなものとして絵と寄り添っているかがわかる。

5 授業の構想

授業では、ここに示したような枠組みをそのまま学習者に提示することはむしろ有害であろう。学習者の自然な気づきを整理する枠組みとして用いることを考えたい。

既に指摘したように、似た構図の 2 つを絵を比べる実践としては、「お手紙」の実践が広く行われている。奥泉（2020）では、物語冒頭の 1 枚の絵を用いて、「近接性」「対峙関係」「社会的距離」「関与」「力関係」の枠組みを用いて、絵を対象とした対人的関係の意味構築の例を示している。多くの授業実践に照らせば、最後の部分で用いられているもう 1 枚の絵を比較として用い、分析を行った上で、学習者に気づかせたいポイントを整理し、学習としては絵を比較させ、次いで本文を比較させることになるであろう。

本研究に基づく授業実践では、1 枚目と 18 枚目の絵の違いがどこにあるかを学習者に考えさせる過程で、ここで示したような分析と似た分析が行われることになるであろう。また、その分析を整理する過程で、ここで用いた分析の枠組みが現れることになろう。そして、次いで本文の比較を行い、本文のどのような特徴が絵の分析から得られた物語世界と関連しているのかを考えさせることになろう。本作品では 12 枚目と 17 枚目の絵もほぼ同じ構図で描かれており、比較するには適している。まず、その比較を先に行い、枠組みと分析に慣れたところで 1 枚目と 18 枚目の比較に向かうというやり方も考えられる。また、表紙の絵からどういう場面か想像させる展開や、見開き 1 の物語への導入の文字テキストとの関係を考えさせるというような展開を導入とする方法も考えられる。

いずれにせよ、絵の比較を行うことにより、登場人物の人物像や人物同士の関係、人物の心情やその変化など、物語を読む上での方略を身に付けることが可能であると思われる。対象は小学校高学年を想定している。物語の読みに苦手意識を持つ学習者にとっては、読みの方略を身に付けていく助けとして、苦手意識を持たない学習者にとっては、方略を再認識していく助けとして位置付けられる。

6 まとめ

以上、絵本を用い、絵の分析に焦点を当てながら、文字テキストとの関連を考える教材化研究を提示した。こうした試みを、連続テキストと非連続テキストの関連性に着目した授業実践につなげ、広い意味での読解力の向上を図る実践としていけば、山元らの言うように、文字テキストの読みが苦手な読み手も、読みの方略を見いだし、身に付けていく可能性がある。

考えてみれば、幼児は、絵本の読み聞かせを聞きながら、初めは絵を見ているのであり、音声テキストがその絵に添えられている文字テキストの音声化であること、しかも日本語で言えば一つ一つの文字から成立しているものであることに次第に気づき、文字テキストと絵の総合的テキストとしての読みに近づいていく。そこでは、物語の読みの方略の獲得は、文字テキストの読みの方略から始まっているものではない。

国語科は既に知っている言語的知識、既に持っている言語能力を改めて発動させながら、それを半ば対象化しつつ学び直していくという教科特性を持っている。絵本を教材とし、

幼児期の絵本受容の体験をなぞりながら、絵本や物語の読みの方略を意識化、対象化していくというアプローチには、読むことの学び直しとしての意味があるものと考えられる。

文献

- 奥泉香 (2020) 「国語科における図像テキストから「対人的」意味を学習する意義と方法的枠組み」『国語科教育』第八十七集, 全国大学国語教育学会, 23-31
- 奥泉香 山元隆春 (2014) 「国語科における絵本を活用した意味構築の学習－登場人物の造型を検討する枠組みの整理と発問の開発－」『国語教育史研究』(15), 国語教育史学会, 1-9,
- 国立教育政策研究所 (2015) 「OECD 生徒の学習到達度調査(PISA2015) ポイント」
<https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/index.html> (2020 年 8 月確認)
- 佐藤麻野 (2016) 「文学における語りと象徴にかかわる〈問い〉」『臨床教科教育学会誌』, 19-27
- 松本修 (2015) 『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』玉川大学出版部 16-23
- 山元隆春 (2011) 「ポストモダン絵本論からみた文学教育の可能性」『国語教育研究』No52, 広島大学国語教育会, 72-93
- 山元隆春 (2014) 「『読解力』育成に果たす絵本の役割－現代絵本を使って「文学的要素」を教える試み－」論叢国語教育学(10) 71-89
- レモニー・スニケット 作 ジョン・クラッセン 絵 蜂飼耳 訳 (2013) 『くらやみこわいよ』岩崎書店
- (Snicket,Lemony.,Klassen,Jon (2013) The Dark,Little, Brown and Company)
- Allington,R.L.(2001) What Really Matters for Struggling Readers, Longman
- Kress, G. and Leeuwen, T.(2006) Reading Images: The Grammar of Visual Design, Routledge.
- Painter,C.et.al,(2013) Reading Visual Narratives, Equinox.
- Van Zile,Suzan., Napoli,nancy.,and Emilyya Ritholz (2012) Using Picture Books to Teach 8 essential Literary Elements, Scholastic.